

questions
de communication

Questions de communication

16 | 2009
Journalistes et sociologues

Recueil de la parole et inscription dans l'espace : l'expérimentation d'entretiens « topographiques »

*Collecting speech and setting identity: the experimentation of topographical
interviews*

Claire Oger



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/360>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.360

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2009

Pagination : 229-248

ISBN : 978-2-8143-0003-3

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Claire Oger, « Recueil de la parole et inscription dans l'espace : l'expérimentation d'entretiens
« topographiques » », *Questions de communication* [En ligne], 16 | 2009, mis en ligne le 19 janvier 2012,
consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/360> ;
DOI : 10.4000/questionsdecommunication.360

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Tous droits réservés

Recueil de la parole et inscription dans l'espace : l'expérimentation d'entretiens « topographiques »

Collecting speech and setting identity: the experimentation of topographical interviews

Claire Oger

- 1 Cet article a pour objet d'examiner de manière réflexive une méthode d'entretien¹, mise au point avec Éric Jacopin², lors d'une enquête menée conjointement et que nous avons qualifiée d'*entretien topographique*. Nos travaux respectifs, menés dans des champs de recherche apparemment fort éloignés et qui d'ordinaire s'ignorent assez pacifiquement (respectivement, planifications d'actions en intelligence artificielle, et analyse du discours institutionnel), ne nous prédisposaient guère à mener une enquête commune. Pourtant, la situation d'enseignants-chercheurs à Coëtquidan, que nous partageons à l'époque, nous avait conduits à un même questionnement sur la socialisation des élèves que l'on appelait à Saint-Cyr « les féminines »³. Pour des raisons déontologiques, les résultats de cette enquête n'ont pas encore été publiés⁴ : ayant garanti l'anonymat aux élèves rencontrées, nous avons pris progressivement conscience de l'impossibilité où nous nous trouvions d'anonymiser les extraits cités, en raison du très faible nombre de femmes présentes dans les quatre promotions successives que nous avons rencontrées, mais surtout de notre connaissance très partielle des indices qui pouvaient permettre de les reconnaître. La progression de notre enquête n'a fait que nous confirmer la densité de tels indices, souvent insoupçonnables, dans un milieu d'interconnaissance aussi étroit.
- 2 Le choix de travailler sur ce sujet s'est accompagné du souci de nous interroger sur des ancrages théoriques et méthodologiques différents, qu'il nous semblait intéressant d'éprouver à la lumière de cette confrontation. La question de la conduite de l'entretien nous interpellait plus particulièrement, et nous avons d'emblée souhaité mettre en œuvre des modalités diverses de recueil de la parole, afin de pouvoir nous interroger sur la

construction des données induite par tel ou tel type de méthode⁵. Ainsi avons-nous mené notamment, à différents stades de la scolarité, des entretiens filmés (en studio), des entretiens « audio » individuels (enregistrés dans des bureaux ou des salles de cours), ou collectifs (dans les mêmes lieux mais sans enregistrement⁶), ainsi que les entretiens « topographiques » dont il sera seulement question ici⁷.

- 3 Conformément à ce projet, il s'agit moins dans le présent texte de proposer une méthodologie formalisée et aboutie que d'explorer les vertus heuristiques d'une expérimentation. Loin de prétendre démontrer la validité d'un dispositif, on s'interrogera sur le type de discours induit – ou facilité – par des entretiens qui sollicitent une mémoire autobiographique sur les lieux mêmes d'une expérience vécue : le premier point qui sera développé permettra de situer les conditions générales dans lesquelles a été menée cette enquête, et les raisons qui nous ont conduits à proposer aux enquêtées de parcourir (et commenter) en notre compagnie les lieux de leur formation. Les points suivants s'attacheront à dessiner les perspectives d'analyse qui nous ont été suggérées par l'examen des données recueillies : comment qualifier les lieux parcourus ? Comment interpréter l'organisation de la parole des enquêtées ? Comment donner sens au lien observé entre un dispositif d'enquête spécifique et le type de récit qu'il induit ou rend possible ? Ces questions orienteront une réflexion qui ne prétend pas, à ce stade, rendre compte de la socialisation des Saint-Cyriennes, mais illustrer à partir de cet exemple, la dynamique de co-construction qui unit la démarche d'enquête et les caractéristiques du matériel recueilli.

Situation des entretiens topographiques

- 4 Tardivement ouverte aux femmes – en 1982 – l'École spéciale militaire de Saint-Cyr (ESM) n'a su, pendant une vingtaine d'années, leur faire qu'une place très limitée, tant d'un point de vue numérique (jusqu'en 2002, 5 élèves au maximum sur une promotion d'environ 160 à 180 élèves-officiers) qu'en termes de légitimité. La moindre familiarité avec les Écoles de Coëtquidan permettait d'ailleurs de se rendre compte de l'ostracisme⁸ dont elles étaient victimes en début de scolarité, et de mesurer la manière dont certains comportements sexistes, qui peuvent se manifester ailleurs dans l'armée de terre, prenaient à l'ESM une forme aggravée⁹. Or, les premiers entretiens « assis »¹⁰, conduits selon des modalités assez répandues pour l'entretien « semi-directif »¹¹, soulignaient avec force le paradoxe qui nous avait d'emblée interrogés et conduits à mener cette enquête : tout en insistant – parfois douloureusement – sur les souffrances physiques et morales endurées, sur les humiliations subies, le discours des élèves interrogées portait la marque très forte d'une adhésion à l'institution et à ses valeurs, d'une part, d'un « sentiment d'appartenance »¹² à la promotion, d'autre part. Par ailleurs, une thématique était apparue sans que nous l'ayons volontairement sollicitée : l'évocation, par les enquêtées, de lieux précis du camp qu'elles associaient à des moments ou à des étapes de leur scolarité, et plus particulièrement aux passages difficiles, aux sentiments de révolte ou de souffrance.
- 5 Pour interroger plus avant et cette tension apparente, et ce rapport à l'espace, nous avons entrepris de construire une méthode d'entretien spécifique, gouvernée par une requête initiale assez simple : nous conduire, pendant environ deux heures, sur les différents lieux du camp qu'elles considéraient comme marquants au cours de leur scolarité et enregistrer leur commentaire « en direct », sur les lieux concernés.

- 6 La démarche semblait avoir d'autant plus d'intérêt que le camp de Coëtquidan est à la fois assez vaste (5300 ha) pour accueillir l'essentiel des activités de formation académique, sportive et militaire pendant trois ans¹³, et caractérisé par une forte clôture, matérielle et symbolique : outre son statut de terrain militaire, dont l'accès réglementé est matérialisé par des barrières, pancartes... il fonctionne concrètement pendant les premières semaines de la scolarité comme une « institution totale »¹⁴ dans la mesure où les élèves n'ont que de très rares occasions de sortir du camp à cette date, où les espaces intimes et même les temps de repos se trouvent à ce moment drastiquement réduits.
- 7 Les autres choix que nous avons faits doivent être évoqués au moins dans leurs grandes lignes, car ils sont directement liés au contexte très contraint de l'enquête en milieu institutionnel¹⁵, et à défaut de justifications épistémologiques rassurantes, je soulignerai au contraire les limites ou les obstacles qui ne nous ont pas semblé aisés à franchir, encore moins à éluder. Sans qu'il soit possible de détailler toutes les étapes de l'enquête ni toutes les démarches effectuées, on peut signaler quelques-uns des éléments de complexité rencontrés.
- 8 Un premier ensemble de remarques concerne notre position d'observateurs : la qualité d'enseignants-chercheurs aux Écoles de Coëtquidan¹⁶ ne suffit pas à résumer les ambiguïtés constitutives de notre relation aux enquêtées. En effet, elle ne peut se résoudre entièrement dans les similitudes avec différentes formes d'observation participante (Peretz, 2007 : 50-69) et il nous semble impossible de démêler la part que notre enquête a pu devoir respectivement à l'implication et à la distance, dans la mesure par exemple où nous participions au projet de formation, mais uniquement dans le domaine académique, et en qualité de civils, ce qui suffisait à nous placer, aux yeux des enquêtées, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution étudiée. Dans la mesure aussi où nous avons conscience que nos convictions ou interrogations personnelles ont entretenu une motivation qui aurait fort bien pu céder devant les difficultés d'organisation matérielle (en raison des emplois du temps très contraints des élèves et des résistances tacites que certains cadres ont pu opposer à leur aménagement), ou devant les réticences initiales d'enquêtées. Les engagements que nous avons choisi de prendre auprès d'elles pour des raisons déontologiques ne font qu'enrichir la complexité de la situation à cet égard : autorisés par l'institution à mener cette enquête, nous avons l'avantage de ne pas être mandatés par elle, de pouvoir ainsi échapper à toute obligation de production de résultats (auprès du commandement), et de pouvoir prendre des engagements très explicites en ce sens (auprès des enquêtées). Là encore, le partage ne se fait pas aisément entre la liberté d'action et de parole qui en a résulté lors des échanges avec les enquêtées, et les contraintes qui pèsent aujourd'hui encore sur l'exploitation du matériel recueilli.
- 9 Un deuxième ensemble de remarques concerne la conduite des entretiens topographiques, où la visée d'expérimentation qui était la nôtre a rejoint le souci constant d'entretenir une relation de confiance que les précédents échanges avaient contribué à établir : en fixant leur durée approximative à deux heures, en ne donnant qu'une consigne initiale très indicative¹⁷ (nous rendre sur des lieux marquants de la scolarité), en confiant à l'enquêtée elle-même le matériel d'enregistrement, nous avons tenté de faciliter le déroulement matériel des entretiens et de limiter son caractère contraignant ou intrusif (facilité de déplacement, réglage des distances interpersonnelles, possibilité pour l'enquêtée d'interrompre l'enregistrement). Cette dernière possibilité n'a d'ailleurs été utilisée qu'aux abords d'un lieu où plusieurs enquêtées nous ont menés,

mais où aucune n'a accepté d'entrer : le bâtiment du 3^e bataillon (dit « 3^e bat »), lieu de la première année de scolarité, unanimement désigné comme sa phase la plus éprouvante, physiquement et moralement (les premiers mois sont consacrés à une formation militaire intensive et les pratiques d'exclusion par les garçons y sont les plus fréquentes). Trois ans plus tard, il reste le point de manifestation des angoisses qui transparaissent dans les enregistrements :

« On n'est pas obligés de se planter devant peut-être... parce que... s'il y a des gens qui sortent, ça va paraître un peu bizarre, d'ailleurs il y a des gens aux fenêtres ».

« Je vois très bien la mentalité, je me revois au 3^e bat et je sais que ça passe mal qu'une fille toujours... avec un micro... parce que c'est vrai qu'on est vachement sollicitées et que j'ai pas envie qu'on dise euh... bon, enfin... parce que vous savez on n'est pas nombreuses, donc tout de suite quand il y a quelqu'un qui fait... on sait très bien... ils auraient su que c'était une fille du bataillon qui revenait sur ses traces et qui... etc., et j'ai pas envie qu'on me critique gratuitement, j'ai envie qu'on me laisse tranquille [...] C'est bête, hein, mais je suis trop proche du regard des autres ... En fait c'est une phobie, je supporte pas qu'on me critique gratuitement ».

« Normalement faut pas trop les déranger [...] J'aime bien revenir au 3^e bat, mais quand j'y suis invitée... pas en touriste, en fait je me sens plus trop à ma place au 3^e bat, c'est plus mon univers »¹⁸.

- 10 Pour autant, nous n'avons pas exactement respecté les injonctions qui caractérisent les entretiens non-directifs ou non-préstructurés (voir Duchesne, 1996 : 199-200), les orientant parfois volontairement vers un certain nombre de thématiques, mais aussi d'hypothèses suggérées par la situation d'observation participante évoquée ci-dessus¹⁹. Les principes généraux que nous avons adoptés et nos réflexions *a posteriori* me conduisent à rapprocher par ailleurs la méthode adoptée de celle de l'entretien ethnographique, tel que le définit et surtout l'analyse Stéphane Beaud (1996)²⁰ : on relèvera plus particulièrement à cet égard l'importance accordée à la connaissance et de « l'approche progressive » du terrain, à l'analyse du contexte de l'entretien, le refus d'un guide d'entretien trop directif, mais aussi le rejet d'un modèle centré sur la « neutralité » de l'enquêteur, déjà souligné (voir aussi Legavre, 1996).
- 11 Nous n'avons découvert que plus tard la très forte parenté qui existait entre ces entretiens « topographiques » et la méthode des itinéraires, mise au point bien plus tôt par Jean-Yves Petiteau et Elisabeth Pasquier (2001)²¹. C'est pourtant la lecture ultérieure de leurs travaux qui a suggéré une piste intéressante et riche pour poursuivre notre réflexion : les travaux sur la ville et leurs habitants paraissent en effet fort éloignés de la socialisation militaire, plus encore envisagée sous l'angle du genre féminin... et les lieux du camp parcourus en compagnie des enquêtées faisaient une si large place au « camp non bâti » qu'ils n'évoquaient guère un environnement urbain. Pourtant, comme on va le voir, « l'appartenance à un quartier » fournit, au-delà de la méthode adoptée, un modèle heuristique fécond pour aborder la formation militaire et ses implications institutionnelles. En effet, le thème a orienté nos lectures vers des travaux qui interrogent le rapport à l'espace dans sa dimension anthropologique et plus particulièrement des travaux sur la ville.

Espaces de protection et espaces de reconnaissance

- 12 Pour résumer les caractéristiques des lieux parcourus et commentés pendant ces entretiens, on peut relever tout d'abord que ce ne sont jamais des espaces « intimes », au sens que donne Jean-François Laé (2003 : 140) à ce terme : « L'intimité pourrait se définir

comme une sphère où les paroles et les actes n'ont pas de conséquences sociales », puisque précisément de tels espaces n'existent pas, au moins pendant le début de la scolarité. Dans les chambres collectives, divisées en six « alvéoles », qu'elles partagent en début de scolarité²², les marques de l'appropriation individuelle sont interdites, et le temps passé est presque réduit aux heures de sommeil.

« Le fait de pas pouvoir décorer, ça a été euh... [...] comme rien ne doit être apparent tout est rangé dans les placards, en fait on a l'impression que on pourrait dormir indifféremment dans le lit de quelqu'un d'autre ou dans l'alvéole de quelqu'un d'autre, on s'en rendrait même pas compte en fait, parce que y a aucun moyen de reconnaître les alvéoles les unes des autres, à part un placard cassé éventuellement ».

- 13 Aucun moment n'est donc tout à fait à l'abri du regard des autres²³ ni aucun comportement tout à fait exempt de « conséquences sociales » potentielles. Mais, d'autre part, les espaces choisis par les enquêtées ne sont qu'occasionnellement les espaces institutionnels officiels des cérémonies et prises d'armes (comme le Marchfeld, parfois évoqué) ou ceux, plus officieux, du « bahutage » par la promotion précédente²⁴ (« *Bazar Beach* », où se déroule notamment un de ses épisodes célèbres). Et si l'on recense les espaces le plus fréquemment évoqués, leur point commun est de faire intervenir le corps, souvent dans le contexte d'une activité collective, en action et surtout en interaction. Deux grandes catégories se dégagent. L'une regroupe les espaces que nous avons appelés *espaces de protection* : la chambre du 3^e bataillon, où les élèves se décrivent soignant ensemble leurs ampoules ou leurs blessures, la voiture personnelle, garée sur le parking devant le bâtiment, où l'une d'elles s'échappe parfois pour écouter de la musique, la cabine téléphonique d'où plusieurs appellent leurs proches, ou encore l'atelier du maître tailleur où, convoquées collectivement pour des essayages d'uniforme, elles trouvent un refuge temporaire (la bienveillance du maître tailleur et de son épouse leur permettant de dormir quelques dizaines de minutes entre les essayages).

[La chambre à 2] « Donc c'était déjà convivial dans notre chambre, surtout qu'elles étaient refaites, on avait notre douche dans notre chambre, les toilettes dans la chambre, enfin dans une petite pièce à part [...], j'ai un très bon souvenir de ma deuxième partie dans ma chambre à 2 ».

[La voiture] « Je m'échappais un quart d'heure [...], ça me permettait de décompresser et de me changer les idées parce que c'était pas gagné au début. [...] Le coffre de ma voiture c'était l'annexe de ma chambre ».

[La cabine téléphonique] « [J'étais] très soutenue par mes parents, mon père était, mes parents tous les deux étaient vraiment fiers, heureusement que je les avais, rien qu'au téléphone »²⁵.

[L'atelier du maître tailleur] « Le maître tailleur c'était le havre de paix, le paradis pendant le 3^e bat., quand on avait les essayages, les essayages à faire. [...] Ils sont tellement agréables le maître tailleur et sa femme, tellement agréables et tellement réconfortants... que ça nous changeait les idées, vraiment... »²⁶.

- 14 Sans être intimes, ces espaces apparaissent comme les lieux d'un réconfort fragile et temporaire, à l'abri du reste de la promotion comme des cadres. Le corps y est d'ailleurs avant tout évoqué dans la dimension de la souffrance physique : accidents (« j'avais deux vertèbres déplacées dont une abîmée avec des contusions osseuses »), ampoules, tendinites, soins (« des pansements, de la Bétadine en tube... »).
- 15 Une autre catégorie est composée des *espaces de la reconnaissance* : parcours d'audace, parcours opérationnel, salle d'armes, stade, Vieil Etang, Bois du Loup. Ces lieux de la formation sportive et militaire sont plus particulièrement évoqués à propos de moments précis, considérés comme des étapes décisives de leur scolarité. Cette fois le corps est

représenté en action, lors d'activités qui leur ont permis progressivement, au fil de ces étapes, de faire reconnaître – par des camarades masculins – des aptitudes, voire des talents.

[La piste d'audace]: « Le parcours en lui-même qui... qui rappelle celui de Penthivère, ou celui du CNEC, Collioure-Montlouis... C'était vraiment la découverte de ce genre d'activités où on se retrouve sur des câbles, et en-dessous, c'est le gouffre... [...], ça m'a marquée.... [...]. Je serais restée dans le civil, je sais pas si j'aurais fait... si j'aurais eu autant d'élan à le faire et là... on est tellement pris dans le jeu, et puis ben, y a tous les mecs qui passent, on est la seule... le seule fille de sa section on se dit qu'on a pas le droit à... qu'on n'a pas le choix, donc on coupe le cerveau et on y va quoi, on passe sur des gouffres... on voit ses limites, quoi ».

- 16 Un lieu comme le Bois du Loup peut d'ailleurs se prêter à l'évaluation du parcours accompli²⁷ entre les premières semaines (où une élève se décrit seule, rédigeant des lettres à sa sœur pendant les gardes), et la fin de la scolarité (où elle participe avec l'ensemble de la promotion, enfin intégrée et reconnue, à l'organisation du « 2 S »²⁸, puis d'un raid).

« [Au troisième bataillon] J'écrivais des lettres à ma sœur et puis je lui expliquais les impressions de la journée. [...], Pratzen cette année c'était formidable puisque que j'ai pu une fois de plus m'imposer vis-à-vis des garçons... ».

Un récit de socialisation

- 17 Le premier élément frappant dans l'analyse du discours sur ces lieux est en effet la séquentialité qui les organise, et qui fait passer chronologiquement, des espaces de protection aux espaces de reconnaissance. Ce passage est résumé d'ailleurs par la récurrence dans les entretiens de formulation du type : « Nous avons trouvé notre place », ou de mentions de la « famille saint-cyrienne » :

« Enfin on fait partie, un peu, de la famille maintenant, pour certaines personnes, et c'est... ça c'est vachement agréable en fait, enfin, de sentir qu'on compte, pour certaines personnes, et également qu'ils ont envie qu'on fasse un super temps, ils ont envie qu'on se surpasse, ça, ça fait chaud au cœur ».

- 18 Généralement, l'entretien lui-même s'organise selon cette progression, donnant lieu dans un cas à un véritable récit de rédemption²⁹.

« Vous voyez ça fait comme un petit chemin, on est passés de la section équestre où ça se passait pas très bien, on est passés par le 4e bat, où il y a eu une sorte de ravitaillement au niveau moral, au niveau physique et au niveau commandement et militaire [...], puis le stade... ».

- 19 Le deuxième aspect qui a attiré notre attention concerne les *espaces de reconnaissance* et le contexte dans lequel apparaît cette fois le corps dans le discours des enquêtées : en dépit des exercices physiques qui se déroulent dans ce cadre, le corps n'apparaît en effet pas seulement comme engagé dans ces activités, où il s'agit de maîtriser une difficulté technique, voire une véritable épreuve physique (par exemple sur le parcours d'audace, ou le parcours opérationnel). Bien souvent, c'est la dimension relationnelle qui domine et le corps est décrit en action, mais surtout dans une interaction avec les autres élèves ou avec les instructeurs (qui encouragent l'enquêtée par exemple, ou l'aident à améliorer ses performances).

[Elèves] « Ça m'a permis de me surpasser parce que je le faisais pas uniquement pour moi mais pour toutes les personnes qui m'entouraient et qui m'encourageaient à me surpasser ».

« On demandait à quelqu'un de sympa dans la section de nous rajouter sur la liste, non de ce côté-là, ils nous ont toujours... enfin ils nous prenaient avec eux pour les commandes³⁰ ».

« Je me rappelle j'étais la dernière à passer et tous les garçons m'attendaient là-bas pour voir le résultat que je faisais, et... et ça m'a bien fait rire parce que j'ai eu une seule personne qui m'a encouragée tout du long, enfin même si j'avais des copains disséminés, enfin lui c'est un super copain de la promo, [...], et lui il m'a vraiment encouragée jusqu'au bout, c'était la seule personne et voilà. [...] Il m'a suivie, il courait à côté de moi ».

[Instructeurs] « J'avais mon instructeur aussi, le chef [X], très sympa, il fait beaucoup de CO [course d'orientation] ».

« Généralement sur le parcours d'obstacle, on gagne énormément, il y a des techniques à apprendre... [...], on sait où on peut accélérer [...], on apprend à plus avoir peur, on réfléchit plus, on fonce et... ça se passe bien finalement ».

« J'ai vu vraiment une progression puis je pense que le maître d'armes aussi a vu une bonne progression, et ça fait plaisir de se dire qu'on arrive quand même à quelque chose par soi-même en s'entraînant... »

« On nous apprend une technique [...], souffler fort [...], enfin faut jamais garder d'air comprimé dans notre corps, et comme ça, ça nous permet d'avancer ».

- 20 Enfin, pour reprendre des catégories empruntées à l'analyse narrative³¹, ce sont toujours, dans les entretiens topographiques, des « adjuvants » qui sont concernés par l'échange (amis ou instructeurs bienveillants), alors que les entretiens « assis » faisaient une place largement hégémonique aux interactions difficiles avec les « opposants » (camarades hostiles, cadres inamicaux ou dissuasifs...).
- 21 En effet, s'il n'est pas dans mon propos de me livrer à l'analyse détaillée du discours produit dans ces entretiens, je signalerai seulement qu'il correspond à tous les critères de définition du récit, tels que les rappelle Jean-Michel Adam (1997 : 46-59)³² : succession d'événements, implication d'un « acteur-sujet », intégration dans l'unité d'une même action (ici, la socialisation au cours de la scolarité), évaluation de la situation finale, et surtout mise en intrigue, qui établit entre les événements des liens de causalité. C'est d'ailleurs ce dernier critère qui s'avère décisif car la mise en intrigue donne sens à la « transformation » qui affecte la situation des protagonistes au cours du procès narratif, et permet de distinguer le récit de la *description d'actions* : discours procéduraux (Adam, 2001) comme les recettes de cuisine, ou énumérations d'actes accomplis, comme dans certaines « histoires de voyages »).
- 22 Ici encore, les entretiens semblent s'offrir comme l'occasion, pour les enquêtées, de mesurer la distance entre l'arrivée à Saint-Cyr et la fin de la scolarité (imminente au moment de l'entretien), distance doublement éprouvée à l'aune du rappel des épreuves passées et de la revendication d'une identité acquise.
- « Rentrer dans... à Saint-Cyr, en fait c'est comme connaître une deuxième majorité, je sais pas si vous voyez ce que je veux dire... c'est connaître un monde masculin, connaître des difficultés, euh... ouvrir une carrière qui sera loin de, loin d'être facile... donc c'est prendre des responsabilités également, c'est s'engager pleinement dans la vie... ».
- « En fait ce sont des grandes revanches, des défis que je me suis lancés, et des paris que j'ai gagnés ».
- 23 Le sens général que l'on peut dès lors dégager du discours produit dans les entretiens topographiques, à la différence des entretiens « assis », nous est apparu comme le suivant : ils induisent la production d'un « récit de socialisation », qui se déroule à travers l'inscription progressive du corps dans des espaces institutionnels légitimants (ceux de

l'entraînement sportif et militaire) : si les lieux³³ appropriés, rares et précieux au début de la scolarité, sont ceux d'une protection fragile et temporaire, ils sont ensuite des espaces collectifs, où l'exposition de soi permet une accession à la reconnaissance. On passe d'ailleurs, au fil du récit, du corps personnel, corps physique blessé et caché, à un corps institutionnalisé, corps en uniforme, fièrement exhibé.

« Ça m'a fait plaisir de faire un peu de trot sur le Marchfeld en GU [Grand Uniforme], c'est plus ou moins mythique [...]. Là j'ai pu monter à cheval, et ça m'a vraiment fait plaisir parce que j'étais en GU, bon c'était mythique... ».

« Il [Le photographe] nous fait des photos à 4 ou 5, vous savez quand on est dans des rangées, donc on se voit bien... donc ça fait vraiment un souvenir, donc on a la vue d'ensemble, plus après vraiment un portrait, donc c'est toujours agréable parce que c'est plus agréable de se faire photographier dans une cérémonie que par ses parents, en rentrant chez soi, de se mettre en grand uniforme alors que bon, on n'a pas vraiment l'occasion de... de s'y mettre ».

« Je sais qu'il y a une photo de... une photo de moi, euh, en train de... je sais pas, je portais mon sac à dos, j'ai mon chapeau de brousse... et elle a été reprise pour l'ouverture du bicentenaire de Saint-Cyr, en grand poster [...], donc ça fait un bon souvenir en fait ».

« J'étais dans les Éclaireurs étant plus jeune, ce qui me plaisait c'était mettre le sac sur le dos, dormir dans les tentes, j'aime bien cet esprit de groupe, la discipline me fait pas peur, euh... et puis j'aime bien l'uniforme et j'aime bien commander aussi, quoi... ».

« Je suis plus fière de travailler comme ça euh en uniforme, beh pour moi parce que c'est un métier qui me plaît, mais aussi pour le pays, parce que je suis engagée pour servir la France ».

- 24 À l'issue du parcours accompli et décrit, les Saint-Cyriennes apparaissent comme des membres à part entière de la promotion et, au-delà, de la « communauté saint-cyrienne » : reconnues par leurs pairs, elles affirment n'y être plus qu'exceptionnellement envisagées comme « les filles » – collectivement dépréciées et mêmes injuriées³⁴ – mais bien y être reconnues selon des caractéristiques personnelles.

[Situation initiale] : « Ils ont généralisé... [...], c'était... les filles en général étaient responsables, le fait qu'il y ait des filles en général, que ça pose, que ça pose problème ».

« Plus personne nous parlait, on était rejetées, on avait l'impression qu'on avait la lèpre, on était mises à l'écart ».

[Situation finale] : « J'ai pu prouver que j'avais fait de l'escrime avant [...], que j'étais pas seulement une grosse, comme ils disent ».

« J'ai apprécié ce stade, c'est idiot... [...], c'est l'arrivée du cross de cette année, je suis arrivée 5e au niveau des Écoles [...], le sommet après être passée par les bas-fonds... [...] Si je vous emmène ici c'est parce qu'il y a eu encore une petite victoire à décrocher y a un mois et demi. [...] des souvenirs attachants, attendrissants ».

« Chacune a réussi à trouver sa voie [...] Cette année on a été épanouies ».

« Je suis redevenue moi-même, et j'étais plus la personne recroquevillée sur ma blessure ».

- 25 Pour autant, il ne s'agit pas à proprement parler du récit d'une individualisation puisque la dimension qui domine largement dans ce discours n'est pas celle d'une originalité ni d'une prise de distance avec les normes collectives, mais bien celle de l'intégration, de la reconnaissance, et de l'appartenance. Sur ce point le discours des enquêtées s'organise autour de deux thématiques complémentaires : la pleine intégration dans la promotion et son corollaire, l'expression de la différenciation d'avec le monde civil ou les modèles familiaux. Ainsi les figures de l'affiliation ou du « soutien » (famille et monde civil d'une

part, promotion d'autre part) se trouvent-elles placées dans une configuration inversée par rapport à la situation initiale.

« [J'ai la] volonté de créer ma propre vie militaire, même si je prends plaisir à prendre quelques exemples de leur vie³⁵ pour pouvoir me guider à travers ma carrière ».

« Par exemple vous avez une entrée cadres, une entrée élèves, j'étais libre d'entrer dans les deux, c'est idiot mais j'étais libre d'entrer dans ces deux portes-là, beh je rentrais vraiment dans ce milieu militaire et j'étais plus la jeune fille civile qui regardait un monde militaire de... de l'autre côté de la barrière, voilà ».

[Lors du baptême de promotion] « Là j'ai senti que j'entrais dans la grande famille saint-cyrienne [...]. Un de mes plus beaux souvenirs sur ces trois années ».

« Parce qu'en fait c'est l'endroit de Coëtquidan qui nous rappelle le plus que... on fait des choses que, qui... ne sont pas données à tout le monde de faire dans le civil... [...] parce que ça montre vraiment par exemple le stage commando, beh on manipule des explosifs, euh... on est toujours en train de faire les singes suspendus entre ciel et terre... enfin on fait vraiment des choses, moi des fois quand je raconte ça à des amis dans le civil, ils ont du mal à s'imaginer, ils se rendent pas compte quoi... ou des fois quand ils se rendent compte ils disent mais ça va pas, mais vous faites quoi, mais euh... et donc c'est, je trouve que c'est assez représentatif de la scolarité, de la spécificité de notre parcours, quoi... ».

- 26 Une isotopie de la *fierté* parcourt avec insistance l'ensemble des discours recueillis. Dans les passages des entretiens relatifs au début de la scolarité, ce sentiment est attribué à l'entourage familial et amical, en dehors du camp, et constitue un appui dans les moments de découragement. Dans les passages consacrés au moment présent (fin de la scolarité), les enquêtés se l'approprient et se déclarent « fières » de leur parcours, fières d'être des Saint-Cyriennes.

« Saint-Cyr pour ça c'est génial parce que je n'aurais jamais fait ça si j'étais restée dans le civil, j'aurais jamais osé faire du parachutisme, j'aurais jamais osé faire la Guyane ou quoique ce soit. Je serais restée à faire des choses que je pensais adaptées pour des filles, donc pas trop physiques en fait ».

- 27 En ce sens, l'identité définie renvoie doublement à la singularité du parcours individuel et à l'identification au projet institutionnel. Pour éclairer cette construction, on peut se tourner vers la psychanalyse des institutions, susceptible de nous fournir à la fois un cadre d'analyse et des outils d'investigation. En effet, il semble bien que le contexte spécifique des entretiens topographiques, à travers la médiation des espaces institutionnels et les souvenirs qu'ils recèlent (voir *infra*), donne un accès privilégié à une forme de socialisation qui mobilise les « formations psychiques intermédiaires » étudiées notamment par René Kaës (2000 : 13) : formations « bifaces », articulées à l'appareil psychique du sujet singulier et à celui, émergent, du groupement. « Dans les institutions une partie considérable des investissements psychiques est destinée à faire coïncider dans une unité imaginaire ces ordres logiques différents et complémentaires, afin de faire disparaître la conflictualité qu'elles contiennent » (*ibid.* : 15)³⁶.
- 28 Ainsi le récit, de la souffrance initiale à l'accomplissement final, pourrait-il bien dans son déroulement nous avoir menés au point où se nouent les deux aspects (singulier et groupal) du narcissisme (*ibid.* : 19, 29) : « La découverte de l'institution n'est pas seulement celle d'une blessure narcissique, c'est aussi celle des bénéfices narcissiques que nous savons tirer des institutions, à des prix variables. » (*ibid.* : 6)
- 29 Le récit semble ici constitutif de la construction proposée et l'on pense aux formes de ce que Judith Butler (2005 : 12) appelle le « récit de soi », quand elle interroge les conditions de la formation du sujet, à l'interface entre philosophie morale et psychanalyse : formes

narratives par lesquelles il n'est pas question de seulement « parler de soi » mais bien de « rendre compte de soi », et où « le “je” est toujours dépossédé dans une certaine mesure par les conditions sociales de son émergence » (*ibid.* : 8). En dehors des limites qu'impose l'inconscient à la reconstruction d'une vie (*ibid.* : 41-83), il s'agit d'une « dépossession au sein du langage » : « des normes dont je ne suis pas l'auteur facilitent la narration que je fais de moi et me rendent interchangeable au moment même où je cherche à établir ma singularité » (*ibid.* : 39).

« Il est vrai que c'est beaucoup plus difficile de s'imposer dans ce milieu saint-cyrien même si je cherche pas vraiment à m'imposer, mais je cherche plutôt qu'on m'accepte... [...] Là, cette semaine, je passe en tant qu'élève de jour, euh, j'ai eu de la chance, je présente bien ma section face, bon, à la compagnie... et bon y a plus un bruit dans les rangs, personne ne singe, là c'est vraiment nickel, je sens que les gens se sont calmés ».

- 30 À cet égard, l'analyse de l'évolution de l'œuvre de Michel Foucault fournit à Judith Butler l'occasion de revenir par exemple sur la confession, non pas comme exposition violente à un discours régulateur, mais bien comme activité performative, par laquelle le soi, en se rendant public, s'autoconstitue (*ibid.* : 114-116). Dans ce mouvement de la production du soi, l'interpellation n'est jamais seulement relation singulière mais « dépend également de la dimension sociale de la normativité qui règle la scène de la reconnaissance » (*ibid.* : 23).

Récit et lieux du mémorable : médiation du lieu et appartenance

- 31 Dès lors, il nous fallait rendre compte des raisons pour lesquelles le dispositif mis en place dans les entretiens topographiques se prêtait plus facilement à la production d'une identité à la fois singulière et institutionnelle et à l'expression d'une appartenance, et en quoi il construisait une « scène d'interpellation » spécifique, différente de celle des entretiens « assis », en dépit de la présence des mêmes enquêteurs. Rappelons que l'itération des entretiens ne permettait pas d'expliquer les différences observées par une évolution chronologique : les derniers entretiens « assis » qui nous fournissaient un point de comparaison ne précédaient que de deux ou trois semaines les entretiens topographiques. Les différences observées n'étaient donc pas imputables à une transformation du positionnement des enquêtées vis-à-vis de l'institution.
- 32 L'enregistrement des premiers dans des bureaux, donc un contexte plus « intime », pouvait favoriser les confidences et l'expression plus large des souffrances personnelles – davantage qu'un discours produit en plein air, dans un espace ouvert où abondent les marques et traces de son caractère institutionnel. La focalisation privilégiée sur les expériences expliquant ou traduisant la réussite de la socialisation pouvait trouver ainsi un premier élément d'interprétation.
- 33 Mais surtout, l'analyse du discours produit dans les entretiens topographiques rejoint les observations de Michel de Certeau sur les « récits de lieux ». Composés de « reliques verbales », ils renvoient dans leur dispersion au « mémorable », réinvestissant les lieux proches de la dimension du « légendaire ». Lorsque les habitants décrivent et commentent leur quartier, leur récit est l'effet, comme le rêve, de déplacements et de condensations, le passé, coloré par la mémoire vient s'y refléter en des traits qui définissent « l'habitabilité » : « Il n'y a de lieu que hanté par des esprits multiples tapis là

en silence et qu'on peut évoquer ou non » (Certeau, 1980 : 160-162). L'organisation du récit comme conquête d'une identité institutionnelle trouve dans cette analogie un second élément d'explication.

- 34 Ainsi la socialisation, et l'intégration – au sens plein – des enquêtées, sont-elles mises au jour à travers le récit de fragments d'expérience, récit suscité par des lieux mémorables – ou si l'on préfère par les lieux choisis comme lieux du mémorable –, organisant la mise en mots et en scène d'une transformation des relations à la promotion et à l'institution. Sans gommer entièrement les mentions des opposants, qui sous-tendent les épreuves évoquées, la lecture rétrospective des lieux, à la lumière de la situation finale, positivement évaluée, participe à la mobilisation des adjuvants dans le récit, telle que nous l'avons observée et soulignée plus haut.
- 35 Dès lors, la différence entre les types d'entretiens menés pouvait être réexaminée, ainsi que la tension observée dans le discours recueilli lors des entretiens « assis » entre le rappel des souffrances – la douleur ou la révolte qu'il conduit à exprimer –, et le discours d'adhésion à l'institution. Rappelons que celle-ci était apparue au premier abord comme une forme de contradiction, alors que le discours des entretiens topographiques, sans nier les épreuves traversées, les intégrait, comme des obstacles et des péripéties surmontées, à la transformation des protagonistes. Or ce passage, de la juxtaposition des sentiments à leur intégration dans un récit où ils prennent sens, nous semble induit par la méthode elle-même et par son inscription dans l'espace, nous donnant l'occasion de revenir sur le « sentiment d'appartenance » évoqué au début de cet article.
- 36 Quand, dans *Poétique de la ville*, Pierre Sansot (1971 : 379-397) évoque la « géographie sentimentale des quartiers », il définit ainsi l'appartenance à un quartier : « Les habitants disaient “mon quartier” comme on dit “ma famille”, “ma maison”. On y était né, on y avait souffert et connu quelque bonheur. [...] On y vivait sans avoir honte de soi, sans avoir à se composer un visage » (*ibid.* : 394). Du corps caché et blessé, au corps en uniforme, fièrement exhibé, l'appartenance à la promotion et à l'institution opère bien dans le cas des Saint-Cyriennes comme une signature similaire. Et c'est bien également la « médiation du lieu » qui permet cette opération : évoquant quant à lui la socialisation militante, Pierre Sansot (*ibid.* : 386) montre par exemple comment elle est rendue possible par la fréquentation de « l'immeuble du parti », « immeuble ouvert à des projets qui s'y entrelacent, qui s'y soudent », et dans lequel tous « perdent leur indépendance pour devenir une même pensée, une même revendication ». En ce sens, pour cet auteur, l'appartenance n'est pas seulement un « sentiment », au sens où elle n'est pas seulement subjective : la médiation du lieu y est essentielle et l'appartenance est en fait tissée de subjectif et d'objectif. Ainsi la ville peut-elle être appréhendée comme une « pâte urbaine » qui mêle les consciences et le tissu urbain : dès lors, si la médiation des lieux peut être « oubliée » par ses habitants, l'appartenance à un quartier en fait un opérateur central :
- « Nous pouvons concevoir les relations des hommes à leur quartier de plusieurs façons. Ou bien ils traversaient l'opacité des lieux – médiation nécessaire mais oubliée [...]. Ou bien ils nouaient leur existence commune à même la pâte urbaine. Ou encore, et cette fois la relation se fait indirecte, le décor les avait polis d'une certaine façon et les avaient rendus semblables par quelques côtés » (*ibid.* : 385).
- 37 En permettant de parcourir l'espace du camp en ses lieux mémorables, les entretiens topographiques semblent avoir fait émerger le rôle central que joue, dans la socialisation des Saint-Cyriennes, la médiation des lieux. En ce sens, celle-ci apparaît comme le résultat

d'une « pâte », amalgamant le tissu objectif des lieux matériels et la projection des souvenirs qui s'y attachent. L'unification, en un récit signifiant, d'épisodes aux tonalités contradictoires, d'épreuves et de transformations, s'en trouve facilitée et permet que se rejoignent le parcours personnel des individus et l'appartenance au collectif institutionnel, qui est d'ailleurs l'un des objectifs centraux de la formation initiale à Saint-Cyr.

- 38 Enfin, les temps forts de cette rencontre entre parcours personnel et projet institutionnel nous permettent également de saisir le rôle joué par la médiation des lieux puisqu'ils se donnent à lire différemment, et nous conduisent à rejoindre une observation de Jean-Yves Petiteau et Elisabeth Pasquier (2001 : 72) : si dans les entretiens « assis », la chronologie évoquée est celle des grandes étapes officielles de la scolarité, les moments centraux du récit « topographique » sont, comme dans la méthode des itinéraires, les « ruptures » qui « font sens dans l'histoire d'une vie ». De la sorte, émerge une « autre chronologie, celle de la mobilisation d'un territoire », distincte à la fois du « récit de vie habituel » et de l'Histoire collective.

Conclusion

- 39 Au terme de ces réflexions, il est apparu que nous étions passés d'un paradoxe à un autre : le premier, relevé dans le discours apparemment contradictoire des entretiens « assis », se trouvait donc résolu au prix d'un autre. La méthodologie de l'entretien topographique, si elle avait ouvert des perspectives de réflexion que nous ne soupçonnions pas, avait à l'origine été en partie motivée par une hypothèse qui, elle, se trouvait infirmée. En parcourant le camp et en suscitant le rappel de souvenirs, en permettant aux enquêtées de choisir les traces d'un parcours personnel, notre intention initiale était de pouvoir accéder à leurs « tactiques », au sens que Michel de Certeau (1980) donne à ce terme³⁷. En effet, il semblait que les difficultés particulières de socialisation que les filles rencontraient à Saint-Cyr³⁸ avaient pu probablement être surmontées par ces « ruses », et des « bricolages » par lesquels les utilisateurs résistent aux « stratégies » imposées par les institutions. Bien au contraire, le récit produit permettait de comprendre comment les enquêtées, loin de détourner ou de contourner l'ordre institutionnel, étaient parvenues à y trouver une place légitime et reconnue, à se couler dans un dispositif militaire dont elles devenaient des pièces à part entière. Ainsi donc, souhaitant approcher les pratiques concrètes et individualisées du corps en situation et en action, ce n'est pas sans étonnement que nous avons vu ce corps s'inscrire dans l'espace institutionnel, et les Saint-Cyriennes « prendre l'uniforme »³⁹.

BIBLIOGRAPHIE

Adam J.-M., 1994, *Le texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle*, Paris, Nathan.

- 1997, *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- 2001, « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », *Langages*, 141, pp. 10-27.
- Augoyard J.-F., 1979, *Pas à pas. Essai sur le cheminement quotidien en milieu urbain*, Paris, Éd. Le Seuil.
- Beaud S., 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" », *Politix*, 35, pp. 226-257.
- Bertaux D., 1997, *Les récits de vie*, Paris, Nathan.
- Butler J., 2005, *Le récit de soi*, trad. de l'anglais par Br. Ambroise et V. Aucouturier, Paris, Presses universitaires de France, 2007.
- Certeau M. de, 1980, *L'invention du quotidien*, tome 1, *Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.
- Demazière D., Dubar Cl., 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004.
- Douglas M., 1999, *Comment pensent les institutions*, trad. de l'anglais par A. Abeillé, Paris, Éd. La Découverte/MAUSS.
- Duchesne S., 1996, « Entretien non-préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Peut-on faire l'économie de l'entretien "non-directif" en sociologie ? », *Politix*, 35, pp. 189-206.
- Goffman E., 1968, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, trad. de l'anglais par L. et C. Lainé, Éd. de Minuit, 1990.
- Jacopin E., Oger C., 2008, « Le genre féminin à l'épreuve de la formation militaire à Saint-Cyr. Méthodologie de l'entretien "topographique" », XVIIIe congrès de l'ASISL, Istanbul, 7-11 juil.
- Kaës R., 2000, « Réalité psychique et souffrance dans les institutions », pp. 1-46, in Kaës R., dir., *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod.
- Kaufmann J.-Cl., 2007, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- Laé J.-F., 2003, « L'intimité, une histoire longue de la propriété de soi », *Sociologie et sociétés*, XXXV.2, pp. 139-147.
- Legavre J.-B., 1996, « La "neutralité" dans l'entretien de recherche. Retour personnel sur une évidence », *Politix*, 35, pp. 207-225.
- Meyer V., Walter J., 2003, « Méthode des scénarios et communication des organisations », *Questions de communications*, 4, pp. 381-393.
- Michelat G., 1975, « Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, XVI, 2, pp. 229-247.
- Observatoire social de la défense, 2000, *Les femmes militaires. Repères socio-démographiques et aspects sociologiques*, 2000, Paris, Ministère de la Défense.
- Oger C., 2006, « Dialectique de la parole et du silence : émergence et fonction de l'injure sexiste en politique », *Communication*, 25 (1), pp. 11-45.
- Oger C., Ollivier Yaniv C., 2003, « Du discours de l'institution aux discours institutionnels : vers la constitution de corpus hétérogènes », *Actes de la Première conférence internationale francophone en sciences de l'information et de la communication*, Bucarest, 28 juin-2 juillet.
- Accès : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000717_v1/

— 2007, « Analyse du discours et sociologie compréhensive. Retour critique sur une pratique de recherche transdisciplinaire », pp. 39-55, in : Bonnaïfous S., Temmar M., dirs, *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*, Paris, Éd. Ophrys.

Peretz H., 2007, *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, Éd. La Découverte.

Petiteau J.-Y., Pasquier E., 2001, « La méthode des itinéraires : récits et parcours », pp. 63-77, in : Grosjean M., Thibaud J.-P., dirs, *L'espace urbain en méthodes*, Marseille, Éd. Parenthèses.

Sansot P., 1971, *Poétique de la ville*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 2004.

Watremez A., 2008, « L'entretien itinérant : pour une construction d'un dispositif méthodologique de narration des habitants dans la ville patrimoniale », *Études de communication*, 31, pp. 77-92.

NOTES

1. Ces entretiens ont fourni l'objet d'une première présentation lors du congrès de l'AUSLF (Jacopin, Oger, 2008).
2. Enseignant-chercheur en informatique aux Écoles de Saint-Cyr-Coëtquidan.
3. Dans les entretiens, les élèves elles-mêmes reprennent facilement cette appellation usuelle. Cet usage, peut-être encouragé par le fait que le nom « élève » est épique, rejoint surtout l'habitude de spécifier, dans le cas des femmes, leur grade par l'adjectif : « le major *féminin* X », « le capitaine *féminin* Y ». Les recommandations concernant la féminisation des noms de grades, de fonction et de métier (notamment la circulaire du premier ministre du 6 mars 1998) n'ont eu aucun effet sur ces usages en milieu militaire, et nous n'y avons jamais entendu utiliser les termes de « colonelle » ou « adjudante », recommandés par exemple sur le site de l'Atilf (<http://atilf.atilf.fr/gsouway/scripts/feminin.exe>). Tout juste peut-on signaler, pour le grade de sergent-chef, l'usage régulier de « la chef X ».
4. C'est la raison pour laquelle nous avons fait un quadruple choix : attendre plusieurs années pour évoquer cette enquête, privilégier dans un premier temps les résultats méthodologiques, ne pas dater précisément le recueil de nos données, et ne pas individualiser les extraits d'entretiens produits, même sous la forme d'un pseudonyme, pour éviter les recoupements. Le présent article correspond à la première étape de réflexion méthodologique, présentée ici du point de vue de mes propres axes de recherche (analyse du discours institutionnel, d'une part, entretiens, d'autre part, voir *infra* la note 5).
5. Des travaux antérieurs, menés en collaboration avec C. Ollivier-Yaniv, m'avaient déjà conduite à m'intéresser à la pratique des entretiens et à la manière dont ils permettaient de solliciter un type de séquences – notamment narratives – qui fait souvent défaut dans les corpus préexistants, plus familiers à l'analyste du discours institutionnel (voir Oger, Ollivier-Yaniv, 2003 ; 2007).
6. Ces entretiens collectifs ont été réalisés au début d'un programme d'entretiens itératifs, échelonnés sur une période de trois ans avec la même promotion. Ils étaient conçus comme le moyen d'établir un premier contact, de présenter notre projet (et nous-mêmes) et de recueillir l'accord des enquêtées au cours de ce premier échange. L'absence préalable d'accord explicite et individuel de leur part nous a semblé interdire l'enregistrement.
7. Réalisés en dernière année, ils concernent les Saint-Cyriennes d'une même promotion, avec lesquelles nous avons déjà réalisé des entretiens « audio » au fil des trois ans.
8. Plus précisément, la situation était caractérisée par la coexistence de cet ostracisme – ouvert de la part de leurs camarades, plus discret de la part de certains cadres – et d'une sollicitation

permanente des Saint-Cyriennes pour valoriser, par leur présence affichée, l'image de l'École (cérémonies officielles, rencontres avec des journalistes, etc.).

9. La réforme « ESM 2002 » semble avoir modifié la situation de manière significative, ce qui s'est traduit notamment par une augmentation sensible de la proportion des élèves de sexe féminin dans les promotions (jusqu'à une vingtaine). La détermination personnelle du général Cuche, qui commandait alors les Écoles de Coëtquidan, a probablement rencontré sur ce point la volonté du chef d'état-major de l'armée de terre, qui avait chargé le général Anne-Marie Meunier d'un rapport, resté confidentiel, sur les femmes dans l'armée de terre. Nous ne pouvons citer ce rapport, que nous avons seulement pu consulter, avant d'avoir trois heures d'entretien approfondi avec le général Meunier (20 juin 2002, École militaire, Paris). Un rapport de l'Observatoire social de la défense, cité en bibliographie, avait fourni un peu auparavant quelques éléments, beaucoup moins critiques.

10. Nous les appellerons désormais ainsi pour les opposer aux entretiens « topographiques », soulignant ainsi la différence de posture, même s'il faut prendre en compte également la différence de cadre (intérieur vs extérieur, voir *infra*). Les modalités de l'enregistrement sont en revanche les mêmes (enregistrement audio).

11. Telles qu'elles sont par exemple présentées par J.-Cl. Kaufmann (2007).

12. Nous remettons en question plus bas la pertinence de cette expression, qui renvoie au premier stade de notre analyse. D'autre part, nous distinguons ici l'adhésion à l'institution qui renvoie à la forme officielle que revêt l'École ou l'armée en tant qu'institution publique (à laquelle les élèves appartiennent de fait dès leur intégration), et l'appartenance à la promotion, qui est certes une institution au sens de « groupement social légitimé » (Douglas, 1999), mais qui fonctionne davantage comme une communauté à laquelle on n'appartient pleinement que grâce à la reconnaissance par ses pairs, voir *infra*.

13. Exception faite de stages courts mais hautement légitimants du point de vue symbolique, comme les stages « commando » ou « d'aguerrissement » à Penthievre, Montlouis, ou en Guyane... Ceux-ci ont d'ailleurs été évoqués lors de ces parcours car la préparation aux stages, effectuée sur le camp, a permis leur retour fréquent dans les entretiens. Pour une présentation de la scolarité à Saint-Cyr, nous renvoyons au site de l'École <http://www.st-cyr.terre.defense.gouv.fr>.

14. Souvent empruntée à E. Goffman (1968) pour qualifier l'institution militaire, cette dénomination peut apparaître comme abusive dans le déroulement quotidien de la carrière. En revanche, elle prend tout son sens dans certaines phases bien particulières (comme celle que nous évoquons ici, ou encore lors des opérations extérieures, où la coupure avec le milieu amical et familial se double d'une grande promiscuité et d'une interdépendance permanente).

15. Il faut intégrer dans ces contraintes les spécificités de l'institution militaire, et singulièrement d'une école de formation située sur un camp militaire.

16. Signalons ici qu'à de rares exceptions près, les enquêtées ne nous avaient pas eu en cours, en raison de la diversité des filières et options. La plupart nous connaissaient tout au plus de vue, pour nous avoir croisés.

17. Sur l'incitation initiale dans le « récit de pratiques », et sur le rôle qu'elle joue dans le contrat implicite avec les enquêtés, voir Bertaux (1997 : 60) et Demazière, Dubar (2004 : 88).

18. Dans les séries d'exemples cités, les extraits sont empruntés à des entretiens différents, mais ne sont pas individualisés, même par un pseudonyme, pour les raisons évoquées en note 4.

19. Ce point a donné lieu à des désaccords entre les deux enquêteurs : si la formulation occasionnelle d'hypothèses me paraissait possible, je récusais la possibilité d'interventions volontairement stéréotypées pour « faire réagir » les enquêtées, alors qu'elle semblait à mon collègue une ressource éventuelle. C'est le point qui a fait affleurer de la manière la plus nette les différences entre les traditions de recherche dont chacun de nous se réclame. D'un côté l'entretien « semi-directif » est attiré vers une forme qui le rapproche de l'entretien non-directif,

sous-tendu par le modèle psychanalytique (Michelat, 1975), de l'autre vers des méthodes plus familières à la psychologie cognitive ou sociale (sur les scénarios volontairement stéréotypés comme point de départ de l'enquête, voir V. Meyer et J. Walter (2003).

20. L'intérêt accordé par S. Beaud aux « récits de pratiques » prend un relief particulier dans le cas qui nous intéresse et j'y reviendrai.

21. Signalons également une récente publication sur l'« entretien itinérant » dans la « ville patrimoniale » (Watremez, 2008), faisant référence au travail fondateur de J.-F. Augoyard (1979), qui constitue une source commune à ceux de J.-Y. Petiteau et d'E. Pasquier.

22. Rappelons que ces lieux ont fait l'objet d'un commentaire depuis la voiture, devant le bâtiment du 3^e bataillon, où nous ne sommes pas entrés.

23. Un passage fait exception : « Dans les alvéoles, on ne se voyait pas, on parlait à la cantonade, [...] on avait l'impression d'être toute seule avec des voix ».

24. Cette initiation de chaque promotion par les « Anciens » de la précédente fait partie des activités dites « de tradition » et se déroule sous le contrôle à distance du commandement, mais elle assurée par les élèves eux-mêmes.

25. Un autre extrait mentionne des échanges similaires avec la famille sans mentionner explicitement le téléphone : « En fait moi ce qui m'a aidée c'est que ma famille me soutenait, en fait même si dans l'armée personne me soutenait... je savais pas que ça allait évoluer aussi bien, je savais pas que le stage en corps de troupe ça allait être génial, que j'allais avoir ma révélation... mais mes quatre premiers mois, c'était vraiment noir, entre guillemets, parce qu'on sait pas comment ça se passe, mais de savoir que ma famille me soutenait c'était vraiment un grand bonheur, c'était vraiment mon jardin secret, c'est le plus important, je trouve ».

26. On comparera avec les commentaires du maître tailleur (pendant notre passage à l'atelier lors de l'entretien) : « Ah beh bien sûr, et puis on connaît un petit peu la, la musique...alors on sait comment ça se passe, c'est dur un petit peu au départ, ils les laissent pas trop dormir, ils les laissent pas trop manger, alors ici il faut que ce soit... qu'elles se sentent bien quoi... nous on les habille, on habille, on est le docteur de l'extérieur. [...] Faut que ce soit un havre de paix ici [...]. Je les gâte un petit peu, quoi, c'est normal... elles sont pas nombreuses, donc il faut les accompagner un petit peu, du mieux qu'on peut, quoi... [...] Comme on les habille on est quand même un petit peu quelque part dans leur intimité... un petit peu... sur le dessus de l'intimité on dira... [...] Après on les voit partir, elles sont bien accomplies ».

27. D'autres entretiens font écho à cette mesure de la distance temporelle : « Mais je referais pas un 3^e bat », « Je revivrais certainement pas une année comme au 3^e bat, où on dort sur le terrain une nuit sur, euh une nuit sur deux, si c'est pas deux nuits sur trois... là pfff... c'est plus mon truc, quoi... ».

28. La fête du 2S, qui commémore la bataille d'Austerlitz, donne lieu chaque année à une reconstitution publique de la bataille, jouée par les élèves, sur un site du camp choisi pour ses similitudes avec le plateau de Pratzen.

29. Il s'agit d'un entretien reprenant successivement, pas à pas, les différentes étapes d'un parcours commençant par une chute (liée à un accident initial, qui occasionne une grave blessure, compromettant la participation à nombre d'activités, et donc le classement), suivie d'une longue reconquête de son intégrité psychologique, puis physique et enfin trouvant son aboutissement dans une reconnaissance explicite par la promotion (victoire saluée dans des compétitions, amitié ouvertement manifestée par plusieurs camarades, mariage avec l'un d'entre eux...).

30. Commandes de nourriture réalisées par les élèves lors de pauses pendant des exercices sur le terrain, et livrées grâce à la complicité d'un restaurateur local, qui tient à l'entrée du camp un café « fana mili ».

31. Les pistes présentées ici se réfèrent aux travaux de J.-M. Adam (1994, 1997), mais devront également être rapportées aux travaux de Cl. Dubar et D. Demazière (2004), qui mobilisent la

sémiotique narrative pour analyser des « récits d'insertion » en s'appuyant notamment sur les travaux de A. J. Greimas.

32. Voir aussi Adam (1994 : 15-45 ; 92-110).

33. En parlant de « lieux », nous insistons ici sur leur dimension de site, « espaces » renvoyant plutôt à la dimension de l'action ou interaction qui s'y déroule (Certeau de, 1990 : 172-173). Cependant, les auteurs auxquels nous nous référons n'étant pas consistants sur ce point, nous n'avons pas étendu cette distinction à l'ensemble de l'article.

34. En début de scolarité, elles sont généralement désignées à cette date comme « les grosses », et plus encore, en butte au mutisme de leurs camarades masculins à leur égard. Sur la place du silence dans les comportements injurieux, voir Oger (2006).

35. Référence aux membres de sa famille qui ont fait une carrière militaire.

36. Je ne présente ici que le cadre d'analyse, en termes très généraux, et signale simplement que les notions qui me semblent les plus opératoires pour la poursuite de ce travail sont principalement celles d'*identification*, de *contrat narcissique* et de *pacte dénégatif*, tels qu'ils sont présentés par R. Kaës (2000).

37. Rappelons que M. de Certeau (1980 : XXXIX-XL ; XLVI ; 59-60) oppose les *tactiques* aux *stratégies* : produites par les institutions, diffusées par les structures technocratiques, les *stratégies* relèvent de la « microphysique du pouvoir » analysée par M. Foucault. Elles renvoient aux dispositifs qui organisent en silence les formes de la « technologie disciplinaire ». Au contraire, les *tactiques* définissent les « manières de faire », les bricolages et les ruses des utilisateurs, groupes ou individus, qui au quotidien contournent, aménagent les *stratégies*, ou composent avec elles.

38. Beaucoup des remarques qui sont faites ici à propos des Saint-Cyriennes pourraient probablement s'appliquer à l'ensemble des Saint-Cyriens dont la socialisation a également une dimension « initiatique », et certaines difficultés « de genre » concernent, comme nous l'ont confirmé les enquêtées, bon nombre de garçons qui ne correspondent pas au modèle dominant et peuvent être en butte à un ostracisme semblable. Pour différentes raisons que nous ne pouvons développer en ces pages, nous avons choisi de ne pas élargir l'enquête au profit de parallèles entre genre masculin et genre féminin.

39. On peut donner à cette expression son sens propre (le port de l'uniforme constitue un thème très présent dans les entretiens) mais aussi un sens figuré (puisque le récit traduit le parachèvement de l'intégration parmi les officiers saint-cyriens), et même un sens métaphorique (l'homologie relevée entre les différents récits recueillis suggérant la construction d'un imaginaire commun).

RÉSUMÉS

Cet article propose une approche réflexive d'entretiens qualifiés de « topographiques », expérimentés à l'occasion d'une enquête portant sur la formation des Saint-Cyriennes, et centrés autour d'une requête initiale : conduire les deux enquêteurs sur des lieux marquants de leur scolarité et commenter ce choix. L'analyse des propos recueillis fait apparaître leur organisation en un récit de socialisation, depuis l'appartenance initiale au groupe indistinct et rejeté des filles, jusqu'à l'intégration de chacune au sein de la promotion et au-delà, de la « communauté saint-cyrienne ». Apparenté au « récit de soi » et sous-tendu par les normes de l'institution, ce récit fait

ressortir le lien qui unit l'appartenance à la mémoire des lieux et des interactions qui s'y sont déroulées.

This article aims at presenting, in a reflexive way, a specific type of interview which has been called "topographical interview". This method, designed and experimented on the occasion of an investigation into the socialization of women in a military school, was based upon the demand of leading the two researchers through the camp and of commenting the most significant places. The analysis of the main features of the speech thus collected makes it appear as a narrative discourse, oriented towards the transformation of a female civil group into recognized members of the community. The production of an institutional self seems to result from the capacity of telling a story marked out by events and interactions in significant places. Thus can be conjectured a link between space and memory in the construction of institutional membership.

INDEX

Mots-clés : discours narratif, entretiens, institution, méthodologie, récit de soi, socialisation

Keywords : account on oneself, interviews, methodology, narrative discourse, socialization

AUTEUR

CLAIRE OGER

Laboratoire des sciences de l'information et de la communication

Université Paris 13

claire.oger@club-internet.fr